Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9270396
Centre d'intérêt: 50

Dionne, Michel.

Les écoles alternatives / Michel Dionne. -- [Rimouski] : Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, 1982.
vii, 98 p. ; 22 cm. -- (L'Autre) -- (Monographie / Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation ; 1)

Bibliographie: p. 97-98.

Cote Dewey: 371.04'09714/D592e Cote LC: LB/1029/.F7

Descripteur(s): *Ecole optionnelle *Ecole expérimentale *Pédagogie ouverte *Enseignement non directif *Innovation en éducation *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Ecole-recherche Jonathan (Saint-Laurent, Québec) *Ecole Petits-Castors (Longueuil, Québec) *Ecole Tourterelle (Brossard, Québec) *Ecole Albatros (Anjou, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Ecole alternative

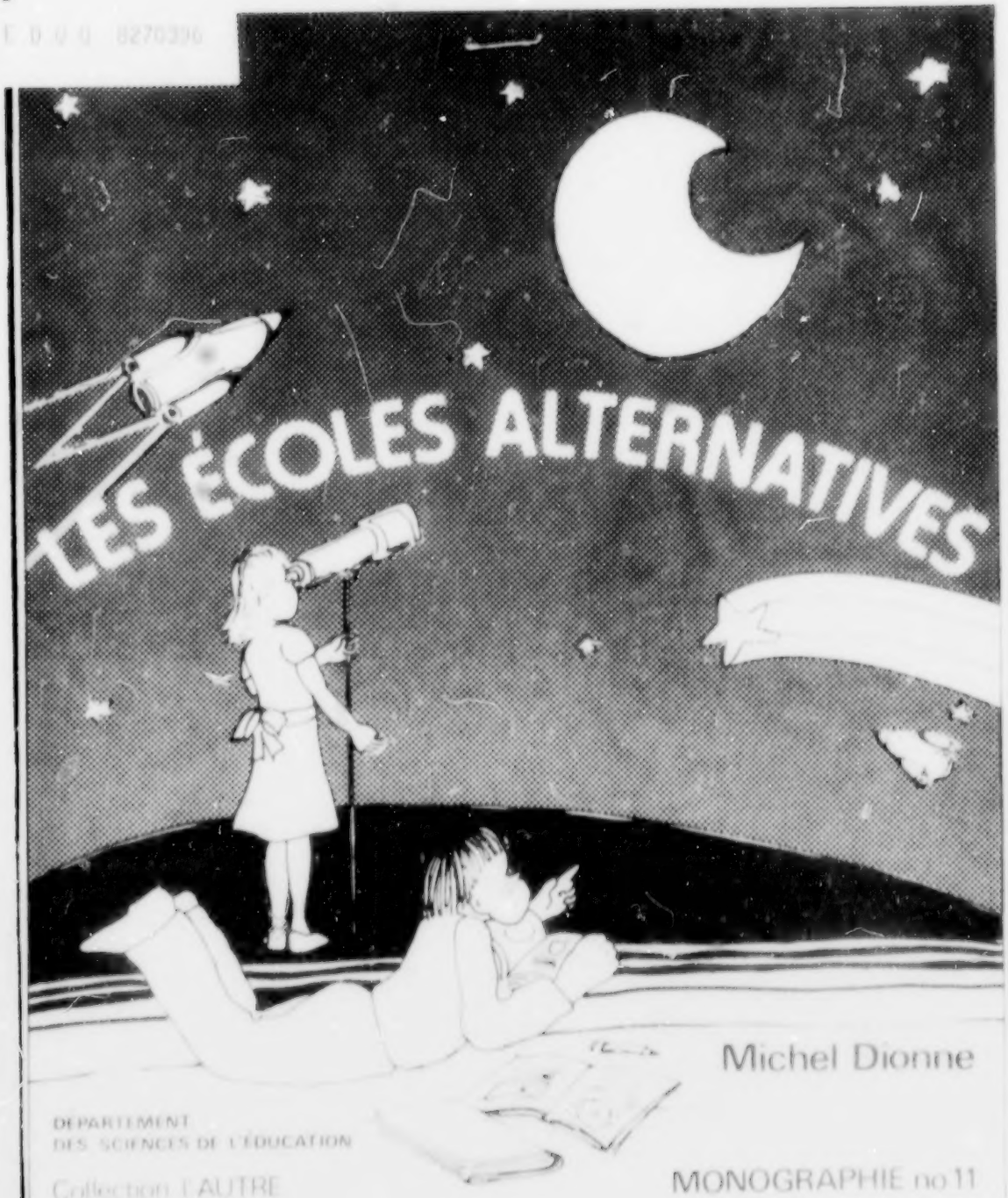
Cette monographie vise à jeter un peu de lumière sur un type d'innovation souvent mal comprise et mal interprétée: les écoles publiques alternatives. Elle retrace d'abord l'historique de ces écoles. Puis, elle en définit les fondements et les objectifs. Leur fonctionnement, la question des apprentissages académiques et de l'adaptation des enfants au secondaire retiennent enfin l'attention de l'auteur.

A cause de leur existence remontant déjà à quelques années et de leur caractère novateur, quatre écoles ont été retenues comme objets d'analyse: l'école Jonathan de Ville St-Laurent, l'école Petits Castors de Longueuil, l'école Tourterelles de Brossard et l'école Albatros de Ville d'Anjou.

L'école alternative se veut avant tout un milieu de vie centré sur l'enfant comme individu en perpétuel changement et pédagogiquement préoccupé par l'apprentissage plutôt que par l'enseignement. L'essentiel dans un tel cheminement éducatif n'est pas tant l'accumulation de connaissances que l'acquisition de qualités personnelles et sociales qui aideront l'enfant à devenir, par lui-même, un adulte capable de s'adapter à la société de demain. Les apprentissages académiques ne sont pas négligés pour autant; ils sont toutefois considérés comme des instruments de développement personnel individualisé plutôt que comme des performances aux exigences d'un programme scolaire normalisé.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062, 063
Auteur de l'analyse: fr

E 0 0 0 8270396



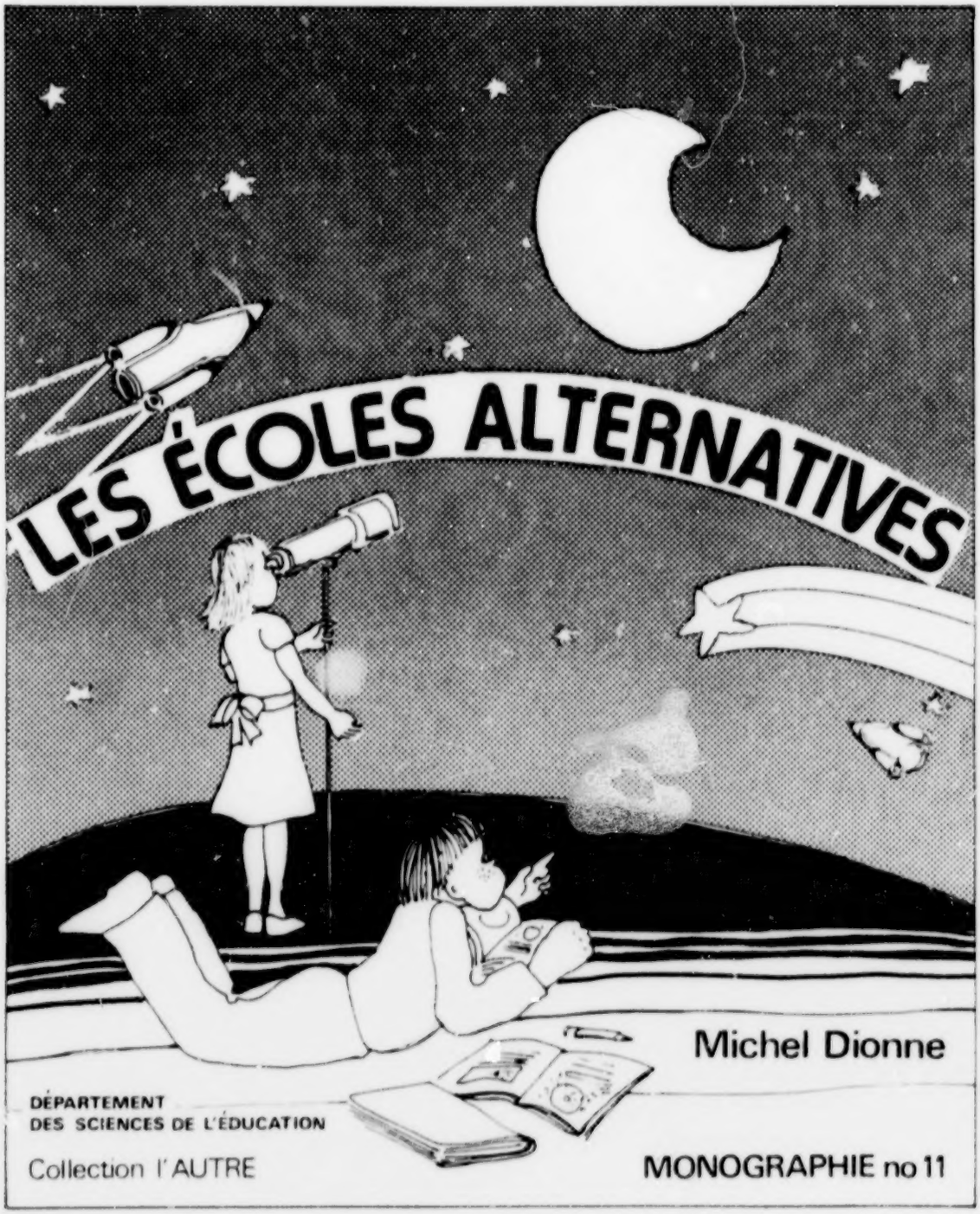
Michel Dionne

DÉPARTEMENT
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Collection L'AUTRE

MONOGRAPHIE no 11

E D U Q 8270396



Michel Dionne

DÉPARTEMENT
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Collection l'AUTRE

MONOGRAPHIE no 11

"Sans utopie l'action risque d'être anémique, sans enthousiasme, sans inspiration... à la limite, une inaction. Sans l'acceptation du réel, l'utopie n'est que rêverie, fuite dans l'irréel... à la limite, elle aussi, une inaction."

Conseil Supérieur de l'éducation

TABLE DES MATIERES

	Page
Liste des Tableaux	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - Historique des écoles alternatives	5
1. Rapport Parent	7
2. Règlement no 1	9
3. Ecole coopérative	10
4. Pédagogie ouverte et informelle	11
5. Pédagogie de situation et école milieu de vie	13
6. Les écoles alternatives	17
CHAPITRE II - Fondements et objectifs des écoles alternatives	19
1. Philosophie de l'éducation	20

2. Conception de l'école..... 24

3. Objectifs..... 26

CHAPITRE III - Fonctionnement des écoles alternatives..... 37

1. Organisation pédagogique..... 39

2. Organisation administrative..... 56

CHAPITRE IV - Inquiétudes suscitées par les écoles alternatives..... 61

1. Situation sociale des familles..... 64

2. Niveau intellectuel des enfants..... 67

3. Apprentissages académiques..... 69

4. Adaptation au secondaire..... 74

CONCLUSION..... 87

ANNEXE I..... 91

REFERENCES..... 95

LISTE DES TABLEAUX

Page

1. Répartition des familles qui ont incrit des enfants à l'école Jonathan de 1974 à 1980..... 65

2. Fonctionnement intellectuel moyen des enfants de Jonathan pour la période de 1974 à 1980..... 68

3. Stanines moyens du rendement des élèves en français et en mathématiques selon l'âge et le niveau académique..... 70

4. Résultats du premier volet du questionnaire compte tenu des années passées à Jonathan... 76

5. Résultats du deuxième volet du questionnaire compte tenu des années passées à Jonathan..... 82

INTRODUCTION

Depuis environ huit ans, on assiste au Québec à l'instauration d'écoles publiques alternatives. Ce phénomène qui a pris naissance dans la région de Montréal, prend de plus en plus d'ampleur (9 écoles existent, 11 autres sont en projet) et ne manque pas de susciter bon nombre d'interrogations chez tous ceux qui, de près ou de loin, s'intéressent à notre système d'éducation. Cette monographie vise à jeter plus de lumière sur ce type d'innovation souvent mal comprise ou mal interprétée.

Parce qu'elles existent depuis un certain nombre d'années (2 à 8 ans), parce qu'elles présentent un caractère novateur, non seulement au niveau de l'approche pédagogique, mais aussi de la philosophie de l'éducation, nous avons retenu ici, comme objets d'analyse, les écoles Jonathan (Ville St-Laurent), Petits Castors (Longueuil), Tourterelles (Brossard) et Albatros (Ville d'Anjou).

Nous aborderons dans un premier temps l'historique des écoles alternatives. Le second chapitre traitera de leurs fondements et de leurs objectifs. Le fonctionnement de ces écoles constituera l'objet d'analyse du troisième chapitre. Puis nous terminerons en nous intéressant à la question des apprentissages académiques ainsi qu'à l'adaptation des enfants au secondaire.

CHAPITRE I

HISTORIQUE DES ECOLES ALTERNATIVES

Pour bien comprendre la nature de l'école alternative, il importe d'abord de la situer dans le contexte évolutif qui lui a donné naissance.

1) Rapport Parent

Jusqu'aux environs des années soixante, l'école élémentaire s'avère encore, pour la majorité des individus, une étape terminale de formation. Logiquement sa mission première est de préparer le mieux possible les enfants à entrer sur la marché du travail et l'enseignement quasi exclusif des matières de base telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques s'impose comme le moyen privilégié dans la poursuite de cet objectif.

Face au caractère élitiste et uniformisant que développe une telle organisation scolaire au Québec, on institue alors une enquête royale ayant pour mandat de repenser le système éducatif. Les résultats publiés en 1964

(Rapport Parent, 1964) marquent le début d'une réforme de l'enseignement. En effet, le Rapport Parent en plus d'affirmer la nécessité de rendre l'enseignement accessible à tous et à tous les niveaux, propose une philosophie de l'école qui se veut plus humaniste. Essentiellement cette nouvelle philosophie prône une pédagogie active qui:

> "*se propose de toujours partir de l'enfant, de ses intérêts, de son jeu, de son imagination pour développer chez lui la curiosité intellectuelle. On cherche à éliminer le pédantisme du maître, le carcan des programmes, la passivité de l'enfant.*" (Rapport Parent, 1965, Tome II, p. 15)

A cette volonté d'assurer à l'enfant une préparation plus individualisée pour entrer dans la vie, la philosophie du Rapport Parent allie le désir de voir l'école se préoccuper davantage du développement d'habiletés personnelles susceptibles de favoriser une meilleure adaptation aux impératifs de la vie:

"il n'est plus suffisant pour gagner sa vie de savoir lire, écrire et compter; on doit en quelque sorte apprendre à savoir étudier par soi-même, être curieux et être capable de nourrir cette curiosité." (Rapport Parent, 1965, Tome II, p. 37)

2) Règlement no 1

Suite aux recommandations du rapport Parent, le ministère de l'éducation adopte en 1966 le règlement no 1 qui statue que désormais l'organisation de l'enseignement à l'élémentaire devra être axée sur l'enfant et que l'école aura à s'adapter aux différences individuelles. Pour ce faire l'enseignement doit être concret et se fonder sur les principes du progrès continu. Les points de vue intellectuel, affectif, social, moral et/ou religieux doivent être également favorisés. Ainsi en ajoutant aux objectifs cognitifs de l'école celui de développer la personnalité de l'enfant, le ministère tente de modifier la pédagogie

en humanisant le système scolaire.

3) Ecole coopérative

Au cours de la même année paraît une publication ministérielle qui se veut une explicitation de ce règlement no i: L'école coopérative-Polyvalente et progrès continu. De ce document il ressort surtout que l'école doit former des individus en les soumettant tous à un programme uniforme. Ce programme que l'on qualifie d'individuel et d'adapté aux besoins et au rythme de chaque enfant est défini comme "un ensemble ordonné de matières, c'est-à-dire de disciplines réparties selon une séquence conforme aux données du développement de l'enfant et des exigences du système scolaire" (p. 28). Ce règlement, qui d'un côté se veut souple et humain, laisse par ailleurs sous-entendre qu'un enfant pourra établir son propre cheminement en autant que ses choix seront conformes à la programmation pré-établie. En somme,

l'individualisation et le progrès continu que veut instaurer le règlement no 1 ne sont considérés qu'en fonction d'un programme scolaire défini à suivre, alors que logiquement il aurait davantage dû l'être en fonction de la croissance personnelle de chaque enfant. Néanmoins, ce règlement suscite certaines remises en question de notre système scolaire québécois et marque le départ de nouveaux courants pédagogiques dont les principaux furent: la pédagogie ouverte et informelle ainsi que la pédagogie de situation incarnée par les écoles milieu de vie. Voyons sommairement en quoi consiste chacun.

4) Pédagogie ouverte et informelle

Les principaux tenants de ce courant innovateur furent André Paré (1972), Claude Paquette (1973-76) et Samson (1974). La pédagogie ouverte et informelle fonde tous les apprentissages formels de type académique sur l'enfant et l'environnement. Autrement dit, toute

démarche authentique de croissance personnelle et d'apprentissage doit être issu de la relation entre l'enfant et son milieu psycho-social. Toutefois selon Paré (1972) cette centration sur le vécu de l'individu ne doit pas cependant nous faire perdre de vue l'importance de programme précis:

> *"Les différents aspects de la réalité qui sont traités correspondent aux anciennes disciplines scolaires, mais ils ne sont pas considérés comme des disciplines devant être transmises à l'enfant. Ils deviennent des raisons pour permettre à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il pose à partir de ce qu'il perçoit de la réalité."*
> (Paré, 1972, p. 14)

En somme, les disciplines cloisonnées du système traditionnel ne sont pas remises en question, on se sert tout simplement du vécu de l'individu pour rendre le menu plus attrayant, plus facile à avaler et qu'ainsi l'enfant puisse réaliser des apprentissages déjà prescrits.

5) Pédagogie de situation et école milieu de vie

Pour bien saisir l'avènement de la pédagogie de situation, il faut d'abord se rappeler qu'en 1971 le Ministère de l'éducation adopte le règlement numéro 7, règlement qui est amendé dès l'année suivante, soit en 1972. L'article 12 traduit bien l'esprit de cette nouvelle législation sur l'organisation de l'enseignement au niveau élémentaire:

> *"le ministre qui définit les objectifs de l'enseignement, édicte les programmes, identifie les disciplines qui doivent être enseignées et détermine les proportions selon lesquelles est réparti le temps entre les différentes disciplines."* (1972, p. 11)

Les autres articles de ce règlement prévoient des activités de consultation, d'évaluation et de synthèse, mais jamais, il n'est fait mention de la participation de l'enfant quant à son choix d'activités. Ce nouveau

règlement marque donc un durcissement dans la position du ministère et s'éloigne des visées du Rapport Parent qui voulait plutôt orienter l'organisation de l'enseignement sur les besoins et le vécu de l'enfant.

Suite aux nombreuses protestations que soulève une telle directive, le ministère publie en 1975 une brochure intitulée l'école milieu de vie (2) élémentaire. Cet autre document qui se veut une clarification s'avère surtout un adoucissement du règlement numéro 7. C'est en effet là pour le ministère l'occasion de reviser sa position en réaffirmant le droit de l'enfant de participer à l'élaboration de son programme et au choix de ses activités.

Avec la parution de ce guide s'amorce le mouvement de la pédagogie de situation caractérisée surtout par une nouvelle volonté de recentrer l'enseignement sur l'enfant tel que préconisé par le Rapport Parent. La conception

de l'éducation qui y est véhiculée s'annonce dynamique, adaptée aux besoins et aux intérêts de chaque enfant et disposée à assurer l'individualisation de l'enseignement tout en favorisant le progrès continu de chaque enfant. Toutefois, nuance très importante, les professionnels qui ont oeuvré à l'élaboration de ce guide d'organisation craignent que les choix de l'enfant négligent certaines composantes de sa personnalité. Pour éviter ce danger qu'ils appréhendent, ils confient au maître l'entière responsabilité d'assurer le développement harmonieux de l'enfant sur les plans cognitif, affectif, social, physique et moral. Ce qui a pour effet de rendre l'intervention de l'enseignant essentielle et indispensable non seulement dans l'orientation des choix de l'enfant mais aussi dans le contenu des activités.

Ces principaux mouvements innovateurs ainsi que tous les projets auxquels ils ont donné lieu depuis 1960 au Québec se sont toujours donné comme finalité le

développement harmonieux de l'enfant par le biais d'une pédagogie centrée sur ses besoins et ses intérêts. Les écoles alternatives ne dérogent pas à une telle finalité. Leur caractère innovateur se situe dans l'approche éducative qu'elles préconisent en vue d'une plus grande adéquation entre les objectifs poursuivis et les moyens utilisés.

Jusqu'ici, qu'il s'agisse de la pédagogie ouverte et informelle, de la pédagogie organique ou de la pédagogie de situation, les changements en éducation ont toujours essayé de concilier d'une part cette volonté de partir des besoins de l'enfant et d'autre part cette nécessité de satisfaire aux exigences d'un programme uniforme et pré-établi. Des efforts très louables ont d'ailleurs été faits en ce sens, mais finalement force nous est de constater que c'est la composante programme qui l'emporte et que le respect des besoins de l'enfant se trouve à toute fin pratique dissimulé pour ne pas dire occulté derrière des présentations plus agréables de contenus qui en favorisent l'ingurgitation.

6) Les écoles alternatives

S'inspirant des lignes directrices du Rapport Parent, c'est-à-dire une école plus humaine, une école milieu de vie et entreprise communautaire, et désireuses de les mettre en pratique d'une façon cohérente, les écoles alternatives font leur apparition en 1974 et tranchent différemment le dilemme. Elles choisissent l'enfant plutôt que le programme, lui reconnaissent une réelle compétence pour bâtir son cheminement éducatif et en être le principal agent. Autrement dit, en refusant d'imposer des programmes établis par l'adulte et en fonction des besoins de ce dernier, les écoles alternatives veulent mettre l'enfant dans des situations d'apprentissage où celui-ci déterminera lui-même ce qu'il a envie d'apprendre avec les moyens désirés et selon son rythme propre.

En instaurant une nouvelle approche éducative, les écoles visent à développer l'enfant de façon à ce qu'il devienne l'auteur et le guide de ses apprentissages

non seulement à l'intérieur du système scolaire, mais tout au long de sa vie d'adulte. Bref, ces écoles se veulent un milieu de vie où l'enfant apprend à apprendre à être et à vivre.

CHAPITRE II

FONDEMENTS ET OBJECTIFS DES ECOLES ALTERNATIVES

1) Philosophie de l'éducation

S'inspirant du fait que l'enfant est un être humain, unique, irremplaçable et que nous devons le traiter non pas en fonction de son devenir, mais plutôt en fonction de son être actuel, les écoles alternatives définissent l'éducation comme étant essentiellement un processus par lequel on aide un individu à passer de l'état de dépendance à l'état d'autonomie. L'autonomie et la liberté n'étant pas vues ici comme des caractéristiques exclusives de l'âge adulte à titre d'effets ou de résultats d'apprentissages divers, mais comme des objets d'apprentissage en soi, des processus sur lesquels l'éducation doit agir. Autrement dit, l'enfant doit apprendre à devenir un adulte libre et autonome par l'exercice même de la liberté et de l'autonomie dont il est capable au cours de son évolution.

Cette perception de l'éducation rejoint l'énoncé de politique du gouvernement (1979) qui déclare que l'éducation au Québec entend assurer le développement d'une

personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance. Elle s'apparente également à la pensée de Hannoun (1975) qui affirme qu'éduquer un enfant, c'est lui apprendre à conquérir contre les hommes, contre les institutions et contre soi-même, une autonomie réelle, c'est lui apprendre à agir selon lui-même, lui apprendre à se passer de l'éducation.

En conséquence, il devient primordial et fondamental pour les écoles alternatives que le concept éducation-intégration soit substitué au concept éducation-préparation; c'est-à-dire que l'acte éducatif doit être conçu de façon à permettre à l'individu d'intégrer progressivement à la fois ses connaissances, ses expériences vécues et ses diverses ressources en un tout harmonieux et unique.

De plus, parce que les outils dont dispose l'individu pour s'adapter à des situations toujours nouvelles et de plus en plus complexes deviennent rapidement inefficaces et aussi parce qu'il se doit de développer et d'entretenir des conditions toujours favorables aux changements, les écoles alternatives se veulent un concrétisation d'un système intégré d'éducation permanente où, comme le souhaitent les auteurs de Ecoles de demain (1977), l'enfant ne sente pas que l'école est un milieu artificiel divorcé du reste de sa vie, c'est-à-dire de ses loisirs, de son milieu familial et du contexte social qui l'entoure. Mais qu'au contraire, il en arrive à le percevoir comme un élément parmi les autres qui concourent à former une société où tout devient l'occasion d'apprentissage et de développement personnel.

Quelques années auparavant, le rapport Faure (1972) insistait lui aussi sur cette nécessité de fonder l'école sur le principe d'éducation permanente lorsqu'il

avançait que cette dernière se doit de devenir un milieu où l'enfant puisse apprendre à vivre, apprendre à apprendre de façon à pouvoir acquérir des connaissances nouvelles tout au long de la vie, apprendre à penser de façon libre et critique, apprendre à aimer le monde et à le rendre plus humain, apprendre à s'épanouir dans et par le travail créateur.

2) Conception de l'école

De cette philosophie de l'éducation découle logiquement pour les écoles alternatives la nécessité de redéfinir leur rôle essentiel; c'est ainsi que d'une part elles se disent centrées sur les apprentissages que réalisent les enfants plutôt que sur l'enseignement qu'on tente de leur prodiguer; en d'autres termes les écoles alternatives refusent de privilégier une approche pédagogique axée sur la transmission d'un programme uniforme et pré-établi mais préfèrent se mettre à l'écoute du vécu

de l'enfant et en extraire une intervention éducative qui respecte son rythme, ses intérêts, ses expériences, ses limites et ses possibilités.

D'autre part les écoles alternatives considèrent, tout comme l'énoncé des politiques du ministère de l'éducation (1979) que l'école doit être un milieu de vie qui puisse permettre à l'enfant d'intégrer en un seul tout harmonieux ses expériences et ses apprentissages. C'est pour ce faire qu'elles se veulent avant tout un milieu conçu pour l'enfant et en fonction de ses besoins actuels plutôt que d'être une préparation à quelque chose d'autre, à un avenir plus ou moins identifiable. Dans une telle perspective, les écoles alternatives deviennent donc un milieu d'éducation permanente et globale où, comme le recommande le rapport Faure (1972) l'enfant pourra apprendre à apprendre à vivre et à être.

3) Objectifs

Quoique différents dans leur formulation littéraire, les objectifs fondamentaux que se sont donnés les écoles alternatives se rejoignent quant à leur contenu et peuvent être regroupés ainsi:

3.1 Premier objectif

Le premier objectif visé par les écoles alternatives est d'assurer aux parents et aux enfants la possibilité de faire un choix et de pouvoir se regrouper selon leurs valeurs et leur idéologie éducative.

Cet objectif s'inspire des résultats de nombreuses recherches ainsi que des recommandations de l'énoncé de politiques du ministère de l'éducation qui indiquent que c est vers un système ouvert et pluraliste que nous devons nous

diriger. Pluraliste réfère ici à un système qui cessera d'imposer à l'ensemble un point de vue éducatif dogmatique, uniforme et universel pour permettre à ceux qui ont des conceptions différentes de l'éducation d'instaurer des formules alternatives qui soient cohérentes avec leurs croyances et leurs aspirations.

> *"le pluralisme concerne non seulement les individus, mais aussi les groupes et les communautés. Il fait droit aussi bien aux minorités qu'aux majorités: il les convie à l'acceptation de la différence et à la compréhension réciproque; il intègre les richesses de la diversité."*
> (L'Ecole Québécoise, 1979, p. 18).

3.2 Deuxième objectif

Le second objectif que poursuivent les écoles alternatives est de développer un nouveau

modèle éducatif essentiellement et exclusivement centré sur le développement intégral de l'enfant, c'est-à-dire un modèle qui accorde une importance égale aux aspects intellectuel, affectif, social et physique.

La concrétisation d'un tel modèle repose sur trois principes directeurs jugés indispensables: 1- il faut développer l'enfant plutôt que le préparer, 2- il faut se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, 3- il faut choisir l'enfant comme point de référence plutôt que le programme.

Voyons brièvement ce que signifie chacun de ces principes.

3.2.1 Développer l'enfant plutôt que le préparer

Tout comme De Rosnay (1975) qui déclare illusoire le fait de se préparer toute

une partie de sa vie à des fonctions qui ne seront peut-être plus les mêmes au moment où l'on y parviendra, les écoles alternatives sont d'avis que le système scolaire ne doit plus se limiter à faire apprendre aux enfants des choses qui n'ont pas de signification dans leur vécu actuel, sous prétexte qu'elles pourraient peut-être lui servir plus tard.

Pour ces écoles, développer l'enfant signifie qu'il faut se mettre à son écoute, répondre à ses besoins immédiats, lui permettre de vivre sa vie actuelle et non pas celle d'un petit adulte. Développer l'enfant veut également dire transformer l'acte éducatif dans le sens que propose le rapport Faure (1972).

"Apprendre à vivre; apprendre à apprendre de façon à pouvoir acquérir des connaissances nouvelles tout au long de la vie; apprendre à penser de façon libre et critique; apprendre à aimer le monde et à le rendre plus humain; apprendre à s'épanouir dans et par le travail créateur." (p.80)

3.2.2 Se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement

Ce deuxième principe insiste sur le fait que c'est l'enfant qui doit devenir le personnage central de toute l'aventure éducative. A ce titre c'est à lui que doit revenir l'entière responsabilité non seulement de choisir les apprentissages qui sont les plus susceptibles de répondre à ses besoins et à ses intérêts, mais aussi de déterminer le rythme et le style de

son cheminement éducatif. Dans un tel contexte, le rôle de l'éducateur puise tout son sens dans la création d'un environnement qui soit de nature à permettre à l'enfant d'apprendre à apprendre et d'apprendre à être.

> *"Développer la personne de l'enfant c'est l'aider à réaliser ses projets, à résoudre ses problèmes, à chercher des réponses à ses besoins. C'est l'aider à se prendre en main, à vivre avec ses possibilités et ses limites."* (Rapport du comité de l'école optionnelle de Brossard, p. 7, 1975)

3.2.3 Choisir comme point de référence, l'enfant plutôt que le programme

Ce dernier principe s'impose, en quelque sorte, comme corollaire des deux autres. D'un côté il est affirmé que l'enfant doit être considéré comme le personnage central de l'aventure éducative. Par ailleurs, on affirme que l'éducation doit englober toutes les composantes nécessaires au développement intégral de l'enfant: à savoir l'autonomie, la maîtrise des divers moyens de communication et d'expression, la capacité d'obtenir et de traiter l'information, le sens critique et la socialisation. Dans un tel contexte, il devient absolument impensable et injustifiable de fonder l'approche éducative sur des programmes préfabriqués. On ne peut reconnaître à l'enfant l'entière

responsabilité de son cheminement éducatif et en même temps lui imposer des activités et des contenus déterminés d'avance. Il faut opter pour l'un ou pour l'autre. Les écoles alternatives ont choisi l'enfant.

3.3 Troisième objectif

Le troisième objectif que se sont fixé les écoles alternatives est de faire en sorte que la concrétisation de leur projet éducatif soit une réelle entreprise communautaire définie, gérée et évaluée par la collectivité qui la compose.

Même s'ils ne sont pas pris en considération avec une égale intensité d'une école à l'autre, deux éléments majeurs se dégagent de cet objectif. D'abord on note une nette volonté d'amener les parents à redécouvrir les responsabilités qu'ils doivent assumer en éducation et à apprendre à

devenir des coéducateurs capables d'assumer conjointement avec les enseignants la gestion pédagogique et administrative de leur école. En second lieu on veut faire en sorte que l'école devienne, à travers toutes les activités qui y sont vécues, un milieu d'apprentissage non pas uniquement pour les enfants, mais pour toute la communauté. Ce qui signifie que ceux qui désirent s'y impliquer, soit à titre de parents, d'éducateurs ou d'administrateurs devront le faire dans un cadre de réflexion, d'auto-critique, de remise en question et de réajustements, tout en respectant, il va de soi, les fondements philosophiques de l'école.

En terminant, il importe à ce stade-ci de bien clarifier que les écoles alternatives ne se veulent en aucune façon des projets pilotes devant éventuellement être généralisés à tous et

remplacer l'école traditionnelle. Ces écoles, tel que leur nom l'indique, s'affichent tout simplement comme une alternative qui s'ouvre aux parents dans le cadre du système scolaire public et qui leur garantit la possibilité de faire un choix en conformité avec leur idéologie éducative. Et pour assurer aux parents le plein exercice de ce droit fondamental qui leur est reconnu au chapitre 233 de la loi du ministère de l'éducation, ("Attendu que les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants...") il devient souhaitable, voire même impérieux que d'autres options fondées sur des modèles éducatifs différents soient mises à leur disposition, comme c'est actuellement le cas aux Etats-Unis dans les commissions scolaires de Minneapolis St-Paul, de Berkeley et de San Francisco. Soulignons que cette dernière commission

scolaire offre aux parents neuf(9) alternatives au niveau primaire et deux au niveau secondaire. Dans ce contexte de pluralité tel que préconisé par l'énoncé de politique du ministère (1979) l'école traditionnelle ne disparaît pas, mais devient elle-même une alternative au même titre que les autres.

CHAPITRE III

FONCTIONNEMENT DES ECOLES ALTERNATIVES

Les écoles alternatives, par les fondements qu'elles se donnent et les objectifs qu'elles visent, se veulent d'abord et avant tout un vrai milieu éducatif et un véritable milieu de vie. Un milieu éducatif dans le sens qu'elles s'attribuent comme mandat exclusif la responsabilité de répondre aux besoins réels de l'enfant. Un milieu de vie, parce qu'elles se veulent un milieu physique et social dont l'objectif unique et essentiel est de permettre à l'enfant de vivre pleinement sa vie d'enfant. Voyons maintenant comme s'opérationalise l'atteinte de telles finalités.

1) Organisation pédagogique

1.1 Nature de ces écoles

Ce sont toutes des écoles élémentaires publiques, relevant d'une commission scolaire locale et subventionnées par 'Etat.

Ce sont des écoles optionnelles ouvertes à tous où parents et éducateurs choisissent de participer en autant qu'elles correspondent à leurs valeurs et à leurs croyances éducatives.

1.2 Approche pédagogique

Les enfants sont divisés en groupes de base d'environ vingt enfants des deux sexes et dont l'âge varie de cinq à douze ans. Différentes appellations sont utilisées pour désigner ce regroupement: groupe classe, groupe d'appartenance ou foyer. Selon ces écoles, le multi âge ajoute une valeur éducative nouvelle en ce sens qu'il permet le respect du rythme individuel de chaque enfant, parce qu'il favorise aussi une plus grande socialisation, parce qu'il suscite une participation accrue des enfants comme agents d'éducation entre eux et finalement parce que l'expression de la communication émanant d'un tel

type de fonctionnement devient un élément important pour l'acquisition des quatre savoirs de base. (parler, lire, écrire, compter)

Ces écoles étant, comme on l'a vu, centrées sur la personne et sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, il n'y a donc aucun horaire, aucun programme établi d'avance. Chaque enfant assume la responsabilité de déterminer à chaque jour son programme selon ses intérêts. L'enfant est toujours libre d'inscrire à son horaire les activités de son choix, mais il doit tenir compte des disponibilités des éducateurs, des périodes réservées aux ateliers que dispensent les parents ou les personnes-ressources ainsi que de l'horaire de la vie de groupe. De telles contraintes sont d'abord conjointement discutées et décidées par les éducateurs et les enfants.

A titre d'exemple, voici une liste d'activités non exhaustive qui caractérise habituellement ce genre d'école:

Sciences de la nature

- Biologie
- Elevage d'animaux
- Botanique
- Jardin communautaire

Sciences humaines

- Géographie
- Histoire

Relations humaines

- Diner
- Rencontres, échanges
- Groupe de discussions
- Organisation de fêtes

Activités ludiques

- Echecs
- Jeux éducatifs
- Jeux récréatifs
- Collections

Activités de détente

- Périodes libres
- Relaxation

Education corporelle

- Langage gestuel
- Arts rythmiques
- Danse
- Ballet
- Education physique
- Education sexuelle

Sports

- Hockey
- Natation

- Patinage
- Ski de fond
- Raquette
- Jeux de ballon

Arts plastiques

- Peinture
- Dessin
- Plasticine
- Sculpture
- Décoration de local

Musicologie

- Musique
- Audition de disques
- Apprentissage d'instruments

Artisanat

- Poterie
- Tricot
- Macramé

- Masques
- Marionnettes
- Emaux sur cuivre
- Batik
- Tissage
- Fabrication de jeux

Métiers et techniques

- Menuiserie
- Bricolage
- Mécanique
- Electricité
- Cuisine
- Travaux domestiques
- Couture
- Imprimerie
- Dactylographie
- Photographie
- Audio-visuel

Français

- Poèmes
- Journal
- Ecriture
- Présentation orale
- Correspondance
- Groupe de discussion
- Théâtre
- Lecture

Mathématique

- Calcul
- Mesure
- Budget

Ecologie

- Sorties
- Observation de l'environnement

Anglais

Catéchèse ou éducation morale

De façon encore plus concrète, voici deux exemples d'horaire qui illustrent comment peut s'articuler la journée d'un enfant dans ces écoles:

Premier exemple

Pierre 8 ans. Semaine du 5 au 10 octobre.

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
9.00 Réunion	9.00 Réunion	9.00 Réunion	9.00 Réunion	9.00 Réunion
9.30 Peinture	9.25 Jeu de réglettes	9.20 Dyna-mots	9.40 Labyrinthe	9.15 Halloween
9.50 Dessin	10.45 KIK revanche	10.15 Peinture	10.00 Menuiserie	10.45 Jeu avec petits
10.20 Bricolage	11.45 Diner	10.45 Jeu	10.45 Jeu de lecture	11.45 Diner
10.45 Sports	13.00 Réunion	11.30 Ménage et lecture	11.45 Diner	13.00 Réunion
11.45 Diner	14.00 Faire des pompons	11.45 Diner	13.00 Réunion	13.30 Hockey intérieur
13.00 Réunion	14.30 Blocs	13.00 Réunion	13.15 Jeu de mémoire	14.00 Jeu de Lego
13.20 Bricolage	14.45 Ménage et réunion	13.20 Mathématiques	13.45 Dehors	14.45 Ménage et réunion
14.00 Jeu de quilles		14.00 Coin du repos	14.30 Labyrinthe	
14.45 Ménage et réunion		14.15 Bibliothèque	14.45 Ménage et réunion	
		14.45 Ménage et réunion		

Sylvie 9 ans. Semaine du 5 au 10 octobre

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
9.00 Réunion	9.00 Réunion	9.00 Réunion	9.00 Réunion	9.00 Réunion
9.30 Peinture	9.25 Mathématiques	9.20 Expression corporelle	9.30 Fiches	9.15 Macramé
9.50 Dessin	10.15 Piscine	10.15 Jeu Dynamots	10.00 Menuiserie	10.10 Corriger un texte
10.20 Bricolage	11.35 Cartographie	10.45 Jeu avec petits	11.05 Dyna-Mots	10.30 Dessin
10.45 Sports	11.45 Diner	11.45 Diner	11.45 Diner	11.45 Diner
11.45 Diner	13.00 Réunion	13.00 Réunion	13.00 Réunion	13.00 Réunion
13.00 Réunion	13.15 Ecrire lettres	13.30 Education physique	13.10 Bricolage	13.15 Plantes
13.20 Bricolage	13.45 Jeu de lecture	14.00 Photographie	14.25 Macramé	14.00 Handball
14.00 Jeu de quilles	14.15 Macramé	14.45 Ménage et réunion	14.45 Ménage et réunion	14.45 Ménage et réunion
14.45 Ménage et réunion	14.45 Ménage et réunion			

Second exemple

Toutes les activités choisies par ces deux enfants répondent à des besoins réels et immédiats. C'est au cours de leur exécution qu'ils réalisent des apprentissages significatifs et intégrés. C'est ainsi par exemple qu'ils apprennent à compter sur leur motivation personnelle plutôt que sur la compétition, à s'appuyer sur leurs démarches personnelles pour s'organiser dans la communauté et poursuivre leurs apprentissages sans toujours compter sur l'adulte.

Les réunions s'avèrent des temps forts et très importants dans la vie de groupe. Elles ont habituellement lieu au début et à la fin de la journée. Certaines écoles insèrent parfois des réunions supplémentaires en fin de matinée et au début de l'après-midi. Ce sont les enfants qui animent et dirigent eux-mêmes les discussions qui portent sur les projets et les activités en cours

de réalisation, sur l'organisation du local ou de l'école et sur les conflits de toutes sortes qui surgissent quotidiennement. Durant ces périodes de temps, l'enfant apprend à saisir la dynamique d'un groupe, à tolérer et à respecter les différences et à régler des conflits. Enfin les réunions sont utilisées pour l'administration du budget, puisque chaque groupe est responsable d'une certaine somme d'argent qui lui est allouée au début de l'année pour la réalisation de projets et l'achat de matériel courant. L'enfant fait donc l'expérience de la vie démocratique en vivant la démocratie au jour le jour. Suite à ce temps d'échange, chaque enfant choisit diverses activités, proposées ou non, individuelles ou en groupe, selon les disponibilités des éducateurs, des personnes-ressources et du matériel en place.

La majorité des activités vécues par les enfants sont des activités inter-groupes. Toutefois pour répondre à leur besoin d'appartenance et aussi faciliter le travail de tutorat de la part de l'éducateur responsable, deux demi-journées environ par semaine sont consacrées à des activités intra-groupe.

A la différence des écoles libres (Free Schools) où les enfants font habituellement ce qu'ils veulent, quand et comme il leur semble bon, sans que l'adulte n'intervienne d'aucune façon, ceux des écoles alternatives, qui décident de participer à un atelier, le font sous une certaine forme de contrat qui les lie pour toute la durée de l'atelier. Ainsi les enfants apprennent non seulement à poser des choix libres, mais aussi à assumer les conséquences de leurs choix. Au besoin les éducateurs leur rappellent et les

aident à assumer cette responsabilité inhérente à l'exercice de la liberté,

1.3 Rôle des principaux intervenants

1.3.1 Rôle des enfants

Ils deviennent les agents principaux de l'école. Ils sont le point de départ, le centre et la finalité de tous les apprentissages. Etant libérés des contraintes d'un programme imposé, les enfants sont amenés à faire le choix de leurs activités éducatives, à planifier leur horaire et à participer à la définition du contenu, du rythme et du mode de leurs apprentissages. Ils sont également appelés à jouer un rôle actif dans leur évaluation et dans les prises de décisions qui affectent l'organisation de l'école.

1.3.2 Rôle des parents

Ils sont considérés comme des partenaires indispensables dans le fonctionnement et le développement de l'école tant sur le plan pédagogique qu'administratif. En plus d'avoir à assurer la continuité école-maison, ils peuvent s'impliquer comme gestionnaires et assister l'éducateur dans toutes ses activités à titre de co-éducateurs. Il leur est également possible d'agir comme personnes-ressources dans des activités plus spécifiques telles que les sorties extérieures, les ateliers ou projets, l'élaboration de matériel, etc. Pour certaines écoles comme Jonathan et Les Petits Castors, la participation des parents est tellement considérée comme importante qu'on a décidé d'en faire une obligation qui conditionne

l'inscription ou la réinscription de l'enfant à l'école.

1.3.3 Rôle des éducateurs

Ils se voient confirmer comme tâche prioritaire la responsabilité d'organiser le milieu éducatif de façon à ce qu'il corresponde à la dynamique du groupe d'enfants et qu'il soit le plus enrichissant possible.

Un autre rôle tout aussi important est le tutorat pédagogique. Les éducateurs aident les enfants à autodéterminer leur cheminement éducatif, c'est-à-dire qu'ils les aident à préciser leurs objectifs, à planifier les étapes de réalisation et à autoévaluer leurs apprentissages. Quotidiennement, ils sont appelés aussi à faire face à toutes sortes d'interrogations comme par

exemple: tel enfant ou tel groupe pourquoi ça bloque? L'environnement est-il approprié? L'approche utilisée est-elle la meilleure? etc.

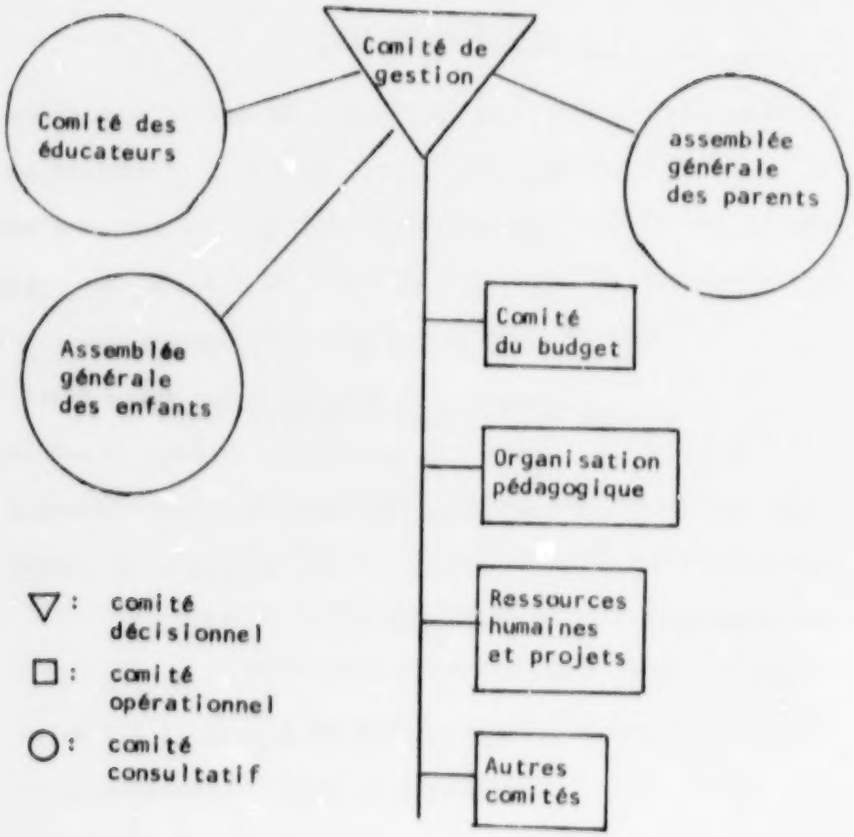
L'exercice d'une telle tâche demande de la souplesse, de l'ouverture d'esprit sur le plan pédagogique et beaucoup de disponibilité. Les éducateurs doivent sans cesse s'engager dans une démarche de remise en question, de recherche et de changement.

2) Organisation administrative

2.1 Organigramme

L'organigramme que se sont donné les écoles alternatives pour devenir des entreprises communautaires capables de s'autodéterminer s'avère

essentiellement le suivant:



2.2 Rôle des instances

2.2.1 Comité de gestion

Il est responsable devant la commission scolaire et les parents. Il détient un pouvoir décisionnel qui lui permet d'adopter les politiques de l'école, les règlements et les objectifs opérationnels. Il consulte la communauté sur toute question qu'il juge pertinente et peut former tout comité nécessaire au bon fonctionnement de l'école. L'administration du budget relève aussi de ce comité.

Il est composé de parents (3 à 7 selon les écoles) élus par l'assemblée générale des parents, d'un ou deux éducateurs élus par le comité des éducateurs et du principal ou d'un représentant du personnel

administratif de la commission scolaire. Sauf à l'école Tourterelles de Brossard, les enfants n'ont pas encore de représentant au comité de gestion, c'est au niveau des groupes de base qu'ils font valoir leurs points de vue, lesquels sont acheminés à qui de droit par les éducateurs responsables des groupes de base.

2.2.2 Assemblée générale des parents

L'assemblée générale des parents est consultative. C'est elle qui est responsable de l'orientation et de l'établissement des politiques générales de l'école. Toutes les personnes qui participent à la vie de l'école la composent.

2.2.3 Comité des éducateurs

C'est aussi un comité consultatif qui voit à l'organisation pédagogique et qui participe à l'évaiuation de l'atteinte des objectifs de l'école. Il peut également transmettre au comité de gestion toute recommandation qu'il juge utile au fonctionnement et développement de l'école.

CHAPITRE IV

INQUIETUDES SUSCITEES PAR LES ECOLES ALTERNATIVES

Les écoles alternatives, comme tout autre forme d'innovation en éducation n'échappent pas au phénomène naturel de résistance au changement. Cette résistance qui parfois se manifeste sous forme de virulentes luttes idéologiques entre uniformistes et pluralistes, se traduit, par ailleurs beaucoup plus souvent, sous forme d'inquiétudes de la part des parents. Les plus fréquentes se verbalisent habituellement ainsi: Est-ce que ce sont des écoles réservées aux familles dites favorisées et aux enfants plus doués? Les apprentissages nécessaires pour le passage au secondaire sont-ils assurés? Comment se fait l'adaptation des enfants au niveau secondaire?

Le débat théorique n'étant pas notre préoccupation majeure et immédiate, nous nous appliquerons plutôt dans les lignes qui vont suivre à répondre aux interrogations ci-haut mentionnées. Pour ce faire, nous référerons aux données de recherches longitudinales menées à l'école Jonathan durant les huit dernières années.

1) Situation sociale des familles

L'origine des familles qui inscrivent leurs enfants dans des écoles alternatives intéresse beaucoup de monde, à partir des parents jusqu'aux administrateurs en passant par les idéologues. Même si ces écoles ont toujours été administrées par le secteur public et de ce fait accessibles à tous, certaines sources d'information n'en persistent pas moins à les décrire comme étant des écoles privées occultes défrayées à même les deniers publiques, mais assujetties aux besoins d'une minorité de gens favorisés.

Dans le but de jeter plus de lumière sur cette délicate controverse, Caouette (1981) regroupe ses données socio-économiques en empruntant le système de classification utilisé par le ministère de la Main-d'Oeuvre du Canada.

Le Tableau I nous indique comment se répartissent les 141 familles qui, durant la période de temps couverte par la recherche, ont inscrit des enfants à l'école Jonathan.

TABLEAU I

Répartition des familles qui ont inscrit des enfants à l'école Jonathan de 1974 à 1980.

Types d'emploi (Nombre et pourcentage)	N	%
1. Professionnels	43	30
2. Gérants et administrateurs	15	11
3. Semi-professionnels	38	27
4. Petits administrateurs à leur compte	11	8
5. Chômeurs	3	2
6. Etudiants	4	3
7. Collets bleus, employés de bureau	6	4
8. Spécialisés: carte de compétence, contremaîtres	11	8
9. Semi-spécialisés	2	2
10. Non spécialisés	3	2
11. Ménagères	4	3
12. Rentiers	1	1

La lecture de ce tableau nous permet de constater que 30% des parents oeuvrent au niveau professionnel. Par ailleurs on note que 51% des familles se situent dans les secteurs semi-professionnel, petit administrateur, clérical, semi ou non spécialisé. On observe également que les chômeurs, les étudiants et les ménagères constituent 8% de la population.

Il importe aussi de signaler que sur les 141 familles touchées par la recherche 38 mères sont considérées comme responsables, soutiens ou chefs de familles. Un autre élément important à souligner réside dans le fait que 49 familles (35%) sont officiellement reconnues comme monoparentales. Notons enfin que ces familles ont inscrit 60 enfants soit 30% de la population d'élève de l'école Jonathan.

Compte tenu de ces statistiques, compte tenu aussi du fait que le 30% de professionnels est surtout composé

de gens qui œuvrent dans le secteur de l'éducation, catégorie que l'on a de plus en plus tendance à désigner sous l'appellation de travailleurs de l'éducation, il convient donc de se montrer sceptique et critique face aux conclusions gratuites et généralisées au sujet des clientèles supposément favorisées des écoles alternatives.

2) Niveau intellectuel des enfants

Si le milieu socio-économique des parents est souvent pris à parti, il en va aussi de même pour le genre d'enfants qui fréquentent les écoles alternatives. Ici les commentaires oscillent entre écoles pour surdoués et milieux de rééducation pour enfants en difficultés d'adaptation.

S'intéressant à cette question si controversée Denis Roberge (1978) entreprit de mesurer les enfants de Jonathan en utilisant le test de rendement intellectuel

encore en usage dans les écoles de la C.E.C.M. (commissions des écoles catholiques de la ville de Montréal).

Le Tableau 2 nous fait voir les résultats alors obtenus. Nous pouvons y constater que globalement les élèves de Jonathan se situent au stanine moyen 5.527. Ce qui signifie plus concrètement que les capacités intellectuelles, telles que mesurées par l'instrument utilisé, se situent dans la moyenne générale. Autrement dit, on retrouve à Jonathan, comme dans toute autre école des enfants qui sont soit supérieurs ou inférieurs à la moyenne.

TABLEAU 2

Fonctionnement intellectuel moyen des enfants de Jonathan pour la période de 1974 à 1980

Niveau d'âge	6	7	8	9	10	11
Stanine moyen	6.478	5.347	5.510	6.000	5.500	5.145
Nombre d'enfants	23	23	49	46	43	48

Stanine moyen: 5,527

Ces données recueillies au sujet des parents et des enfants sont loin de traduire l'existence de supposés "ghettos dorés". Elles nous amènent plutôt à conclure que la clientèle des écoles alternatives s'avère très comparable aux clientèles des écoles dites régulières des commissions scolaires.

3) Apprentissages académiques

Qu'en est-il maintenant des apprentissages académiques, plus particulièrement du français et des mathématiques? Les acquisitions se font-elles quand même sans programme pré-établi?

Denis Roberge (1978) s'est également penché sur cette question qui soulève tant d'inquiétudes et de scepticisme de la part des parents. Utilisant cette fois-ci les tests de rendement en français et en mathématique de la C.E.C.M., il les administra à tous les enfants de

Jonathan. Le Tableau 3 nous présente les résultats obtenus par niveau d'âge.

TABLEAU 3

Stanines moyens du rendement des élèves en français et en mathématiques selon l'âge et le niveau académique.

Domaine visé Age et niveau académique	Français	Mathématique
6 ans - 1e année	4,578	4.631
7 ans - 2e année	3.818	3.913
8 ans - 3e année	4.551	3.489
9 ans - 4e année	5.478	4.413
10 ans - 5e année	5.613	4.488
11 ans - 6e année	5.270	4.104
Stanines moyens	5.022 (N - 227)	4.131 (N - 228)

Le stanine de rendement en français de l'ensemble des élèves de Jonathan est quelque peu au-dessus de la moyenne et il ressort qu'à partir de 8 ans l'enfant

enregistre à chaque année des progrès appréciables. Du côté des mathématiques même si les enfants atteignent une cote moyenne à compter de 9 ans et même si l'allure de la courbe d'apprentissage s'apparente beaucoup à celle du français, on note une légère diminution dans les résultats. Caouette (1980) explique cette dernière constatation de la façon suivante: "D'une part une aide ponctuelle est davantage importante, surtout chez les plus jeunes élèves, d'autre part, les tests utilisés font souvent appel à des symboles et des "technicalités" qui ne peuvent être organisés de façon purement spontanée. C'est donc beaucoup plus la connaissance du code lui-même qui semble faire défaut que la capacité de maîtriser des concepts mathématiques et d'accéder à la logique mathématique comme telle; c'est d'ailleurs ce que confirment les données de relance recueillies auprès de ceux qui sont passés au secondaire." En d'autres termes, on observe que les enfants ont compris et assimilé les connaissances de base requises, mais ne disposent pas toujours du langage technique pour traduire

de façon conventionnelle ce qu'ils ont effectivement appris. L'analyse de ces données permet de tirer certaines conclusions:

3.1 L'approche informelle telle que préconisée par Jonathan et les autres écoles alternatives du même type permet aux enfants de réaliser des apprentissages formels comparables à ceux réalisés par les élèves qui fréquentent l'école actuelle ou traditionnelle.

3.2 Les acquisitions cognitives réalisées par les enfants peuvent tout aussi bien se faire de façon continue et intégrée que dans un contexte de matières et de niveaux académiques artificiellement et arbitrairement découpés pour fins d'enseignement.

3.3 D'un point de vue plus qualitatif les observations notées par Caouette (1980) et Roberge (1978) laissent comprendre que l'apprentissage ne serait pas aussi linéaire que le laissent croire les programmes établis par le ministère. Il a effectivement été constaté que les acquisitions des enfants ne correspondent pas toujours à la séquence prévue, puisque certains apprentissages que l'on ne voyait possibles qu'à la fin du primaire se manifestent en réalité, beaucoup plus tôt. Ceci s'applique aux mathématiques, mais se vérifie encore davantage en français. La recherche se poursuit à ce sujet et d'autres publications sont prévues sous peu.

Quoiqu'il en soit, les résultats des traitements statistiques effectués jusqu'ici s'avèrent suffisamment révélateurs pour permettre à Roberge (1978) d'affirmer "que les enfants de l'école

Jonathan sont en mesure d'apprendre sans enseignement formel ce que la moyenne des enfants de même âge à la commission des écoles catholiques de Montréal apprennent en français et en mathématiques avec l'enseignement formel".

4) Adaptation au secondaire

Considérant le modèle éducatif des écoles alternatives du même type que Jonathan, il faut bien comprendre d'abord qu'elles ne se donnent pas comme objectif de préparer l'enfant à accéder au secondaire. Comme il a déjà été mentionné antérieurement, ces écoles choisissent comme seul et unique guide pédagogique l'enfant avec son bagage de besoins immédiats et appuient toute leur démarche sur le principe d'éducation permanente. Il en résulte que l'accumulation pure et simple de connaissances cède le pas au développement intégral de l'enfant.

Toutefois les écoles alternatives doivent se rendre à l'évidence et, faute d'alternative au-delà du primaire, il leur faut bien reconnaître que l'école secondaire traditionnelle s'impose comme une étape nécessaire et inévitable dans le cheminement éducatif des enfants. Cet aspect de la réalité n'a pas échappé à Caouette (1980) qui a entrepris une relance auprès de 55 anciens de Jonathan dans le but de dégager et d'analyser les implications de leur transfert au secondaire.

Pour y arriver il utilisa un questionnaire divisé en deux volets. Le premier s'intéressait à l'adaptation comme telle des enfants aux plans pédagogique (méthode d'enseignement et résultats), social et humain (motivation, discipline, relations interpersonnelles). La seconde partie visait trois autres dimensions: le comportement des enfants (au plan de l'autonomie, de la socialisation et de la créativité); les relations parents-école (au plan de la participation et de la communication); l'évaluation globale de la transition par les parents et les enfants.

4.1 Résultats du premier volet du questionnaire.

Le Tableau IV nous livre les résultats obtenus au premier volet.

TABLEAU IV

Résultats du premier volet du questionnaire, compte tenu des années passées à Jonathan.

Variables \ Années passées à Jonathan	1	2	3	4	5	6
Plan pédagogique						
Méthode d'enseignement	3.00	2.75	2.50	1.85	2.60	2.80
Résultats académiques	3.00	2.83	2.75	2.10	2.40	2.50
Plan social et humain						
Motivation	4.00	3.41	2.67	3.60	2.45	2.00
Adaptation à la compétition	3.00	2.83	3.10	3.05	2.20	2.50
Adaptation à la discipline	4.33	2.91	3.05	2.80	2.55	3.00
Relations avec professeurs	3.00	3.25	2.48	2.95	2.70	3.45
Relations avec étudiants	2.00	2.08	1.90	2.00	2.30	1.80
Evaluation globale de leur adaptation	3.00	3.33	3.18	2.70	2.50	2.00

Cote d'évaluation: 1 - très positif
2 - plutôt positif
3 - moyen
4 - plutôt négatif
5 - très négatif

Suite à l'analyse de ces derniers voyons maintenant, en résumé, les conclusions qu'en dégage Caouette (1980).

4.1.1 Evaluation globale

Globalement il en ressort que les anciens élèves de Jonathan réussissent relativement bien à s'adapter au régime du secondaire et que les difficultés auxquelles ils doivent faire face, surtout dans les premiers mois, sont tout à fait comparables à celles que connaissent habituellement les enfants qui proviennent des autres écoles primaires. L'augmentation progressivement positive que l'on observe

dans la dernière ligne du Tableau IV s'expliquerait par le fait que les enfants sont de mieux en mieux informés de ce qui les attend au secondaire et qu'il leur est davantage possible dans leur phase d'adaptation de compter sur le support d'anciens élèves antérieurement passés au secondaire.

4.1.2 Plan pédagogique

En ce qui a trait au plan pédagogique, l'évaluation qui en est faite se situe dans la catégorie dite plutôt positive tant du côté méthode d'enseignement que du côté résultats académiques. De fait, durant toute la période de temps couverte par l'opération relance une seule élève s'est vue aux prises avec de sérieuses difficultés académiques.

4.1.3 Motivation

Quant à la force de motivation, elle se maintient dans la moyenne ou un peu au-dessus et s'avère proportionnelle au nombre d'années passées à Jonathan. Fait à souligner ici, certains anciens, de leurs propres aveux, se considèrent plus motivés que la plupart des enfants des autres écoles primaires. Ils s'expliquent en disant que ces derniers ont beaucoup plus tendance à se désintéresser des devoirs et travaux à la maison du fait que ce genre de choses leur est imposé depuis déjà six ans, alors que pour eux il s'agit d'un élément nouveau qu'ils ont le goût d'assumer et d'expérimenter.

4.1.4 Compétition et discipline

Pour ce qui est de la discipline et de la compétition que l'on retrouve au secondaire et qui existait beaucoup moins à Jonathan, pour les raisons que l'on connaît, on remarque que les enfants y réagissent très bien où du moins d'une façon comparable à tous les autres. Certains professeurs du secondaire font remarquer à ce sujet que les anciens de Jonathan font habituellement preuve d'une tendance naturelle à assumer des responsabilités et du leadership.

4.1.5 Relations interpersonnelles

Finalement, au niveau de leurs relations interpersonnelles, s'ils se trouvent quelque peu isolés au début, les résultats nous indiquent qu'ils ne tardent pas à se

créer des contacts sociaux valables et satisfaisants. Il en va un peu différemment avec les professeurs qu'ils considèrent à 50% peu disponibles et beaucoup plus préoccupés par leur matière et la discipline. Ce qui toutefois ne les empêche pas de réclamer les explications jugées nécessaires.

4.2 Résultats du deuxième volet du questionnaire

Le Tableau V nous dresse le bilan des réponses obtenues au second volet du questionnaire de relance.

TABLEAU V

Résultats du deuxième volet du questionnaire compte tenu des années passées à Jonathan.

Années passées à Jonathan / Variables	1	2	3	4	5	6
Comportements						
-Autonomie	1.66	1.25	1.50	1.60	2.50	1.40
-Socialisation	1.66	2.16	1.74	1.58	2.05	1.55
-Créativité	1.66	2.08	1.65	2.15	2.42	1.85
Relations parents-professeurs						
-Participation sollicitée	-	4.60	3.48	3.55	3.90	4.30
-Communication	-	3.40	2.90	2.40	3.10	3.05
Evaluation de l'expérience Jonathan						
-Par l'enfant	1.00	1.25	1.35	1.60	1.95	1.85
-Par les parents	1.00	1.50	1.55	1.85	2.25	2.30

Cote d'évaluation:
1 - très positif
2 - plutôt positif
3 - moyen
4 - plutôt négatif
5 - très négatif

4.2.1 Qualités personnelles

En ce qui a trait aux qualités personnelles visées par ce deuxième volet, qualités qui sont au coeur même du modèle éducatif prôné par Jonathan, il est intéressant de constater que les anciens de l'école alternative se considèrent plus avancés que les autres élèves sur ces trois points particuliers. Ils avancent aussi que ces mêmes qualités leur sont d'un précieux secours dans leur adaptation au fonctionnement du secondaire.

4.2.2 Relations parents-professeurs

A l'item relations parents-professeurs, les parents s'accordent pour juger la participation sollicitée par l'école comme étant plutôt négative. Eux qui auparavant étaient appelés à exercer des pouvoirs

décisionnels dans l'établissement des règlements et politiques de l'école, se sentent maintenant plutôt mis à l'écart dès que le Comité d'école a été constitué. Par ailleurs, ils se sentent moyennement satisfaits des contacts qu'ils établissent avec les professeurs lors des réunions parents-maîtres en particulier.

4.2.3 Evaluation globale de l'expérience Jonathan

En dernier lieu, on constate que l'évaluation globale de l'expérience Jonathan que font parents et enfants varie de plutôt positive à très positive. L'annexe I nous rapporte verbatim quelques témoignages d'enfants très révélateurs à ce sujet. Que penser de la légère baisse que l'on constate de la première à la

sixième année? Caouette (1980) l'interprète ainsi: "Les enfants qui ont quitté l'école primaire régulière pour venir à Jonathan gardent une image beaucoup plus enthousiaste de cette école. Ceux qui ont passé cinq ou six ans à Jonathan n'ont pas ce point de comparaison. De plus, il semble qu'après ce nombre d'années, ils ont hâte de faire l'expérience d'un nouveau milieu, comme si Jonathan devenait un peu plus une routine après cinq ou six ans; par ailleurs certains font observer qu'à Jonathan, la clientèle étant limitée, ils ont moins le choix pour leurs amis, surtout chez les plus vieux. Le bon souvenir qu'ils gardent de Jonathan est donc atténué par ces quelques réserves". L'explication de ce même phénomène du

côté des parents gravite autour de certains points de règlements qui ont donné lieu à des débats très conflictuels, notamment dans le cas des matières académiques et de la participation obligatoire pour tous les parents.

Il faut donc voir là le risque, qu'en permettant aux parents de pouvoir poser un choix en éducation, une école alternative du type de Jonathan ne puisse prétendre à elle seule répondre aux attentes de tous les parents insatisfaits de l'école traditionnelle. En conséquence, il s'avère nécessaire, voire même impérieux que d'autres types d'alternatives viennent élargir l'éventail des possibilités offertes aux parents.

CONCLUSION

En guise de conclusion, il importe de rappeler que les écoles alternatives se veulent avant tout un milieu de vie essentiellement centré sur l'enfant comme individu en perpétuel changement et pédagogiquement préoccupé par l'apprentissage plutôt que par l'enseignement. Ce qui devient primordial dans un tel cheminement éducatif n'est pas tant l'accumulation de connaissances que l'acquisition de qualités personnelles et sociales qui, toujours issues de son vécu immédiat, l'aideront à devenir, par lui-même, un adulte autant capable d'influencer la société de demain que de s'y adapter.

Pour ce qui est des apprentissages que le système éducatif traditionnel dénomme apprentissages académiques, ils se réalisent dans les écoles alternatives comme dans toute autre école. De tels apprentissages sont toutefois considérés comme instruments de développement personnel individualisé plutôt que comme performances normalisées à des exigences d'un programme scolaire prédéterminé.

Finalement, nous croyons que notre système scolaire doit non seulement supporter de telles initiatives, mais aussi encourager la création de nouvelles alternatives pour permettre au pluralisme idéologique et culturel depuis longtemps présent dans notre société de se manifester en s'actualisant pleinement.

ANNEXE I

"Pour nous, l'adaptation est semblale à celle de la majorité des enfants." (Réponse de la majorité)

"Il y a plus d'efforts à faire au tout début."

"Ca se passe mieux que je le croyais, je travaille plus fort, c'est tout."

"Au départ, j'étais sur le même pied que les autres, mais à la longue, à cause de mon expérience à Jonathan, j'ai une meilleure compréhension des différentes étapes."

"L'adaptation est plus facile que pour les autres, parce que à Jonathan, on était habitués aux changements de classe."

"La communication est difficile entre les cours, mais pendant les cours, il n'y a pas de difficulté."

"Au début, c'est plus difficile parce que tu ne connais pas beaucoup de monde et que tu changes de groupe, mais dès que tu commences à travailler en équipe, tu te fais des amis."

"Moi à Jonathan, en plus du français et des mathématiques, j'ai fait plein de choses le "fun" puis je suis aussi bon que les autres au secondaire. Je ne comprends pas ça. Qu'est-ce qu'ils faisaient au traditionnel?"

"Jonathan m'a donné le goût d'étudier."

REFERENCES

Ministère de l'Education du Québec (1966) L'école coopérative, polyvalence et progrès continu. Québec: Service d'information du Ministère de l'Education.

Ministère de l'Education du Québec (1972) Règlement no 7. Québec: Ministère de l'Education.

Ministère de l'Education du Québec (1975) L'école milieu de vie (2) élémentaire. Québec: Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

PAQUETTE, C. (1976) La définition des objectifs dans une pédagogie ouverte. Pédagogie ouverte, vol. 1, 4, 19-28.

PARE, A. (1972) Pour une pédagogie de croissance personnelle. L'école coopérative, 19, 5-20.

PARENT, A.-M. et al. (1965) Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Québec, Tome 2.

SAMSON, L. et al. (1974) A la recherche d'une cohérence pédagogique. L'école coopérative, 25, 4-25.

Comité de l'école optionnelle de Brossard (1975) Rapport du comité, page 7.

FAURE, E. (1972) Apprendre à être. Fayard-U.N.E.S.C.O., Paris.

CAOUETTE, C. (1981) Ecole-recherche Jonathan, rapport-synthèse.

ROBERGE, D. (1978) Apprentissage académique dans une école primaire non centrée sur l'enseignement. Thèse de maîtrise. Université de Montréal.